

Març 2024

Víctor Saura Estapà

Periodista i professor de secundària.
Exdirector d'*El Diari de l'Educació* i membre
de la Plataforma per una Escola Inclusiva

Escoles municipals d'educació especial de la província de Barcelona: present i futur

Panel 2021-2022



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació

ÍNDEX

Introducció	3
El que preveu la legislació	4
Referències internacionals	5
Col·laboració del CEE amb el seu entorn	5
El perfil de l'alumnat	7
Heterogenis en la diferència	9
Una difícil reconversió	9
Les estadístiques no ajuden	10
L'etapa postobligatòria	12
Reptes pendents i línies de treball futures	13



01

Introducció

Catalunya és, de llarg, la comunitat autònoma amb més presència de centres d'educació especial (CEE). Dels 473 centres educatius dedicats exclusivament a alumnes amb discapacitat o problemes de salut mental que hi ha a tot l'Estat, 104 es troben a Catalunya (22 %), i d'aquests 63 són de titularitat privada i 41 públics.¹ Aquesta circumstància possiblement tingui diverses explicacions, però la més clara és que als anys quaranta i cinquanta del segle XX Catalunya va ser pionera a l'hora d'escolaritzar els infants amb discapacitat intel·lectual (que fins aleshores romanien tancats a casa), gràcies a iniciatives que van ser promogudes especialment per les seves famílies, algunes de les quals amb el temps van ser traspassades o assumides pels municipis. Una realitat que, paradoxalment, ha introduït un factor de complexitat extra al ja complex camí cap a una escola inclusiva. La qüestió que es planteja des de fa molts anys, i sobre la qual hi ha opinions diverses, és: quin paper han de jugar, avui, els centres d'educació especial?

Respondre aquesta pregunta no és l'objecte d'aquest informe, però cap anàlisi sobre el present i futur d'aquests centres no es pot entendre sense emmarcar-lo en l'horitzó de l'escola inclusiva, un horitzó que no és ni molt menys local, sinó que respon a un consens mundial, segons el qual els infants amb necessitats educatives, especials o específiques, no haurien de ser separats de la resta d'infants al llarg de la seva trajectòria escolar, tant si parlem de l'etapa d'escolarització obligatòria com de qualsevol altra, segons diu la Convenció Internacional dels Drets de les Persones amb Discapacitat.² Entre els països més avançats en matèria d'educació inclusiva (Canadà,

1 EducaBase, Ministerio de Educación y FP. [Datos de avance del curso 2022/23](#). Les xifres no sempre coincideixen. A [Las cifras de la educación en España, curso 2020-21](#) (edició 2023), també del Ministeri, el nombre de 101 centres no encaixa del tot amb les dades que facilita el Departament d'Educació. Al [mapa de recursos de l'educació inclusiva](#) (Departament d'Educació) es diu que són 104. El mateix Departament també publica uns [indicadors del sistema educatiu](#) i allà on parla de centres d'educació especial dona la xifra de 140. En aquest cas, suma CEE i CEEPSIR, sense desglossar-los.

2 La Convenció dels Drets de les Persones amb Discapacitat, aprovada per Nacions Unides el 2006 i ratificada per Espanya el 2008, és el punt final d'un

Austràlia, Finlàndia, Itàlia, Portugal...), n'hi ha que han eliminat al 100 % els CEE i altres que els han deixat en la mínima expressió.

A Catalunya, una part molt important del moviment per una escola inclusiva ha sorgit precisament de l'àmbit de l'educació especial. Als anys setanta ja es comencen a registrar alguns centres d'educació especial que decideixen tancar les seves portes voluntàriament; és a dir, que no ho fan per falta de matrícula, sinó per la convicció dels seus promotors que aquest model que durant un temps va tenir sentit l'havia deixat de tenir, ja que tots els alumnes han de poder aprendre alhora a la mateixa escola. A la vegada, mestres i pedagogs com Josep Maria Jarque, que havia estat el fundador i director del CEE Fàtima de Terrassa; Climent Giné, que als anys setanta va dirigir el CEE Sants Innocents de Barcelona; o Efrèn Carbonell, també durant molts anys director del CEE Aspasim de Barcelona; o actualment Jordi Sunyol, director del CEE Joan XXIII d'Olot, han estat i són referents en la construcció del moviment per una escola inclusiva a Catalunya. Tots aquests mestres, i molts altres, han posat per davant el dret de l'infant, assumint, com demostren diversos estudis, que la convivència en la diversitat és un factor que fa créixer i progressar el conjunt de la població escolar.

De fet, des dels anys setanta es podria dir que hi ha hagut un degoteig, pràcticament imperceptible, de tancaments de centres específics per a alumnes amb discapacitat a Catalunya. Si ens remuntem fins a l'any 1996, el primer del qual es tenen dades oficials, a tot l'Estat hi havia 770 centres d'educació especial, 118 dels quals eren a Catalunya (45 públics i 73 privats). El degoteig és similar al d'altres comunitats autònomes, a excepció d'Andalusia i el País Basc, on la reducció d'aquests centres ha estat molt més accentuada.³

D'aquests 41 CEE catalans de titularitat pública, n'hi ha (en teoria⁴) 25 a la província de Barcelona, dels quals vuit es troben a la capital catalana i depenen, per tant,

moviment que arrenca als anys setanta. L'article 24 de la Convenció recull aquest dret de l'infant a una educació inclusiva.

3 [Las cifras de la educación en España, curso 1996-97](#) (edició 2000), Ministerio de Educación y FP. La reducció de centres es concentra bàsicament en dues comunitats: Andalusia (tenia 213 CEE el 1996 i ara en té 60) i el País Basc (passa de 106 a 10); en la resta de casos la reducció és de molt pocs centres i en algun cas, com la comunitat de Madrid (que passa de 67 a 68), fins i tot augmenta.

4 Les estadístiques del Departament diuen que hi ha 25 centres públics a Barcelona província, si bé els 8 de Barcelona ciutat i els 9 de la XEMEE només en sumen 17. On o quins són els vuit restants?

del Consorci d'Educació de Barcelona, mentre que 9 són de titularitat municipal i es troben a sis ciutats de l'àrea metropolitana: Badalona (CEE Can Barriga, CEE Llevant, CEE Maregassa), Cornellà de Llobregat (CEE Virolai), Gavà (CEE Maria Felip), Granollers (CEE Montserrat Montero), Mollet del Vallès (CEE Can Vila) i Terrassa (CEE El Pi i CEE Fàtima).

L'any 2017, i sota el paraigua de la Diputació de Barcelona, aquests nou centres van crear la XEMEE (Xarxa d'Escoles Municipals d'Educació Especial), i són el 100 % d'aquests centres els que han respost l'enquesta objecte d'aquest informe, encarregada per la Gerència d'Educació de la Diputació de Barcelona i realitzada entre els mesos de desembre de 2022 i març de 2023.



02

El que preveu la legislació

El decret 150/2017⁵ contempla els centres d'educació especial com un recurs molt excepcional del sistema educatiu inclusiu que vol promoure. Dit d'una altra manera, entre les mesures de suport intensiu als alumnes amb necessitats educatives s'inclouen tant els SIEI com els CEEPSIR, entre altres, però no els CEE, els quals són, segons el decret, aquell tipus de centre en el qual es pot "excepcionalment" escolaritzar un alumne, sempre a petició dels seus pares o tutors legals, però amb uns condicionants força restrictius. Diu l'article 18 del decret que "únicament els alumnes amb discapacitats greus o severes que necessitin una elevada intensitat de suport educatiu i mesures curriculars, metodològiques, organitzatives o psicopedagògiques altament individualitzades poden ser escolaritzats en centres d'educació especial".

5 Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. L'article 18 regula l'escolarització en CEE.

És evident que, gairebé sis anys després del decret, això no s'està complint. L'exhaustiu informe sobre escola inclusiva presentat pel Síndic de Greuges el setembre de 2021⁶ dona algunes claus que expliquen aquest incompliment, començant per la mateixa resistència d'un sector de famílies, que considera que els centres d'educació ordinaris no estan preparats per acollir els seus fills i filles, o per proporcionar-los tots els recursos que necessiten, i continuant per altres dèficits estructurals del sistema, com la falta de formació del professorat, la insuficiència en el capítol de recursos o fins i tot les mancances en l'apartat de "cultura inclusiva".

En tot cas, l'informe del Síndic apunta "la consolidació de l'escolarització d'alumnat en centres d'educació especial" com un dels principals obstacles per al desenvolupament del model d'educació inclusiva, i en aquest sentit, en l'apartat final de recomanacions, proposa, entre altres mesures, un "programa progressiu de tancament i transformació de centres d'educació especial que suposi la reducció de com a mínim un 70 % de l'alumnat escolaritzat en aquests centres (dels prop de 7.500 actuals a no més de 2.500)". També detalla el Síndic alguns requisits que hauria d'incloure aquest programa, com fer un estudi de necessitats de recursos per saber quins CEE caldria mantenir, garantir la transformació dels altres en centres proveïdors de serveis i recursos, i informar de tot plegat i comptar amb la participació de les comunitats educatives d'aquests centres.

No sembla que el Departament d'Educació hagi recollit aquesta proposta, ni que s'estigui preparant cap pla en aquest sentit. Però és que la nova llei orgànica d'educació (LOMLOE), aprovada el 2020, va en la mateixa direcció, si bé ho formula d'una altra manera. Els CEE no surten esmentats en tota la llei fins que s'arriba a la disposició addicional quarta. Aquí, la LOMLOE estableix que "el Govern, en col·laboració amb les administracions educatives, desenvoluparà un pla perquè, en el termini de 10 anys (...) els centres ordinaris comptin amb els recursos necessaris per poder atendre en les millors condicions l'alumnat amb discapacitat. Les administracions educatives continuaran prestant el suport necessari als centres d'educació especial perquè aquests, a més d'escolaritzar els i les alumnes que requereixin una atenció molt especialitzada, compleixin la funció de centres de referència i suport per a centres ordinaris".

6 *L'educació inclusiva a Catalunya*, Síndic de Greuges de Catalunya, setembre de 2021.

En altres paraules, la llei dona un termini de deu anys a les administracions educatives per tal que els seus centres siguin plenament inclusius i diu que mentrestant cal prestar suport (és a dir, finançament) als centres d'educació especial pel que fa a l'escolarització d'infants amb necessitats de suport i en la seva transformació a centres de referència. És molt possible que, quan passin aquests deu anys, poca cosa hagi canviat, de la mateixa manera que en sis anys de decret tampoc s'han vist gaires canvis. Però també és evident que tothom apunta cap a un mateix horitzó, segons el qual, a mitjà o llarg termini, hauran de romandre molt pocs centres especialitzats, mentre que la resta s'hauran de transformar en centres de recursos o tancar.



03

Referències internacionals

En la mateixa línia s'inscriu l'acció de l'Agència Europea per a les Necessitats Educatives Especials i l'Educació Inclusiva, un organisme independent promogut el 1996 per la Unió Europea i del qual formen part els ministeris d'Educació dels seus països membres i d'alguns altres que no ho són, com Suïssa, Sèrbia o Noruega. Aquesta agència s'ha pronunciat infinitat de cops per la transformació del que anomena "serveis educatius especialitzats", entre els quals situa els CEE, a fi de posar-los en línia amb el model inclusiu i d'aconseguir que facilitin la transferència de coneixements als professionals del sistema ordinari.⁷

I, per descomptat, aquesta és també la línia de Nacions Unides, i de la seva convenció anteriorment citada, aprovada el 2006 i ratificada per l'Estat espanyol el 2008. En aquest sentit, cal recordar el duríssim informe⁸ que el

⁷ Per exemple, aquest informe de 2022: [Cambiando el rol de los servicios especializados](#).

⁸ Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat: *Informe de la investigació relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Nacions Unides, juny de 2017.

Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de l'ONU va fer respecte a la vulneració de drets en matèria d'educació inclusiva a l'Estat espanyol, i en especial a Catalunya, l'any 2017, ja que bona part dels exemples que posava venien precisament de Catalunya. En el capítol de recomanacions, aquest comitè proposava "eliminar l'excepció de l'educació segregada a la legislació educativa, incloent-hi l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització" i "eliminar la segregació educativa d'estudiants amb discapacitat, tant en una unitat dins de la mateixa escola com en centres especials".



04

Col·laboració del CEE amb el seu entorn

Durant decennis, els CEE van viure pràcticament a la intempèrie i aïllats del seu entorn, exercint una mena d'autarquia educativa, segurament forçada per la indiferència de les mateixes autoritats i de la resta de la comunitat educativa. Aquesta situació va començar a canviar significativament amb el tombant de segle, si bé una mica abans, durant la segona meitat dels vuitanta,⁹ ja es comencen a registrar col·laboracions puntuals entre centres d'educació especial i centres educatius ordinaris veïns. Aquestes col·laboracions s'aniran incrementant i aniran agafant diversos camins: assessorament i formació, suport a l'alumne, escolarització compartida, activitats conjuntes periòdiques, etc. Es comença a aconseguir que un tipus d'alumne que hauria anat a un centre específic pugui assistir a la mateixa escola que el seu germà o germana, i conivir i compartir aprenentatges amb alumnes que no tenen cap discapacitat.

⁹ Efrèn Carbonell i Paret: *Escoles inclusives, escoles de futur*, Rosa Sensat, Barcelona, 2017, p. 184.

Fins a l'any 2010 no hi ha una primera experiència de col·laboració entre centres ordinaris i especials impulsada per l'administració educativa. Aquell any, el Departament d'Educació convoca un concurs públic per a la selecció de programes i serveis de suport de CEE a centres ordinaris per a l'escolarització inclusiva d'alumnes amb discapacitat per als cursos 2010-2011 i 2011-2012. Un total de 43 CEE inicien aquest pla pilot,¹⁰ quan inicialment s'havia calculat que en serien 20. Sis de les nou escoles de la XEMEE van participar en aquell programa (les tres de Badalona; Montserrat Montero, de Granollers; Can Vila, de Mollet; i Fàtima, de Terrassa), del qual no se'n va tornar a saber res més, possiblement a causa del canvi de govern a la Generalitat que va tenir lloc poc després. L'experiència no va tenir continuïtat i, si se'n va fer una avaluació, mai se li va donar publicitat.

Aquests són els precedents que possiblement expliquin el fet que, d'acord amb el panel d'educació objecte d'aquesta anàlisi, actualment vuit dels nou centres de la XEMEE col·laborin amb centres ordinaris, fent escolarització compartida (5), formació al personal docent (5), xerrades a claustres (4) o assessoraments puntuals amb alumnat només escolaritzat a l'escola ordinària (4), entre altres. Entre les escoles que responen l'enquesta dient que no fan res d'això, una compta amb un CEEPSIR i, per tant, és indubtable que es relaciona de forma regular amb centres ordinaris de la seva ciutat.

Set anys després d'aquella primera experiència de col·laboració autoritzada, a partir del decret 150/2017 es torna a reprendre la idea de formalitzar i consolidar el paper dels CEE com a centres de suport per a la inclusió (una previsió que, val a dir, ja feia el primer decret d'ordenament de l'educació especial... del 1984!¹¹). És a dir, l'administració educativa assumeix el finançament d'una col·laboració que ja s'estava fent de forma oficiosa i al·legal. Amb el decret 150/2017 neixen formalment els CEEPSIR (acrònim de "centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos"), amb els quals queda molt més definit com ha de ser aquest tipus de suport: el professional del CEEPSIR no intervé sobre l'alumne, sinó sobre l'aula; no aporta mans, sinó coneixement; no esdevé una vetlladora *de qualitat*, sinó que assessora el centre (direcció, coordinació pedagògica, tutor/a) sobre les estratègies que es poden dur a terme per a l'escolarització

10 Resolució EDU/4168/2010, de 22 de desembre.

11 Josep Maria Jarque: "El lent procés cap a l'escola inclusiva", a *Perspectiva Escolar*, maig/juny 2014.

amb èxit d'un infant amb discapacitat en un centre, aula i context determinat.¹²

Després de cinc anys de funcionament oficial dels primers CEEPSIR, el maig de 2022 el Departament d'Educació va publicar una nova convocatòria, molt esperada, per ampliar aquesta llista. La resolució va arribar el 30 de juny,¹³ amb la dotació d'un total de 65 professionals de CEEPSIR, distribuïts en 28 centres, una xifra que duplicava els recursos existents fins aleshores. En aquesta convocatòria hi van entrar dos dels centres de la XEMEE, Can Vila i Fàtima, mentre que un altre que també es va presentar al concurs en va quedar fora. Aquest centre i dos més declaren a l'enquesta que ja funcionen com a CEEPSIR tot i no estar autoritzats pel Departament, una circumstància per a la qual han passat pràcticament tots els CEE, públics i concertats, que han acabat obtenint el reconeixement de CEEPSIR.

El juny de 2023 el Departament ha tornat a treure una nova convocatòria¹⁴ de CEEPSIR per a 25 dotacions més, la relació dels quals s'ha conegut a finals d'agost de 2023. Aquesta nova convocatòria s'ha adreçat a CEE privats i públics únicament si la titularitat era del Departament d'Educació. Els CEE municipals n'han quedat exclosos.

12 Dos articles d'opinió publicats a *El Diari de l'Educació* aporten més detalls al respecte. Núria Capelles: "Ja som CEEPSIR, i ara què?" (25/06/2018); Josep Font: "Els Centres d'Educació Especial Proveïdors de Serveis i Recursos: una oportunitat" (15/07/2022).

13 Resolució de la convocatòria pública per a la selecció de centres d'educació especial sostinguts amb fons públics interessats a esdevenir proveïdors de serveis i recursos (CEEPSIR). No està penjada al web del Departament.

14 Resolució EDU/2188/2023, de 16 de juny de 2023.

El perfil de l'alumnat

En el seu informe de setembre de 2021, el Síndic de Greuges apunta, com a dada negativa, el fet que el 22,2 % de tot l'alumnat escolaritzat en CEE el curs 2020/2021 (un total de 1.447 alumnes) correspon a les etapes d'infantil i primària. S'entén que no és una bona dada, ja que se suposa que en aquestes etapes l'aplicació del model d'inclusió és —o hauria de ser— més senzill i factible que a la secundària o en l'educació postobligatòria (tal com estan majoritàriament organitzades en l'actualitat). Aquesta dada, però, contrasta amb la del Panel d'educació de la Diputació de Barcelona. Els nou centres analitzats de la XEMEE sumen 731 alumnes, dels quals el 37,8 % corresponen a les etapes d'infantil o primària. En altres paraules, estan quinze punts per sobre d'una mitjana que ja és considerada poc engrescadora. Val a dir que la comparació no és amb dades del mateix curs, però la sorprenent distància no pot haver variat gaire, en tot cas.

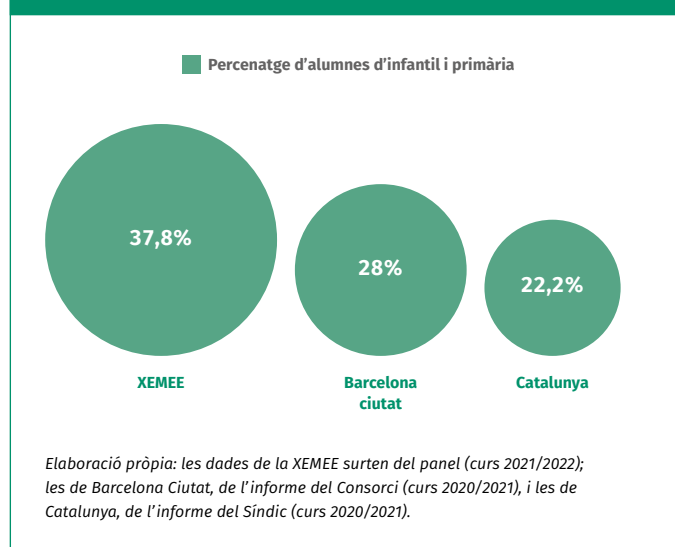
Aquesta dada també es pot comparar amb la de la ciutat de Barcelona, gràcies al fet que l'any 2021 el Consorci d'Educació va fer un estudi¹⁵ sobre tot l'alumnat NESE A de la ciutat. Així, podem saber que aquell any, dels 2.167 alumnes escolaritzats en els 33 CEE de Barcelona ciutat (25 concertats i 8 públics), el 28 % estava cursant infantil o primària. També per sobre de la mitjana catalana, però no a tanta distància com els centres de la XEMEE.

La dada sobre el gènere de l'alumnat que dona l'enquesta, en canvi, encaixa perfectament amb els estàndards. En el seu conjunt, el 66,1 % de l'alumnat dels nou centres són nois i el 33,9 % són noies. El mateix informe del panel ja apunta que, segons la Base estatal de dades de persones amb discapacitat, l'any 2019, entre els menors de 17 anys, els nois suposen el 66 % del total. En el cas de Barcelona ciutat, d'acord amb l'estudi de 2021 del Consorci, el 65 %

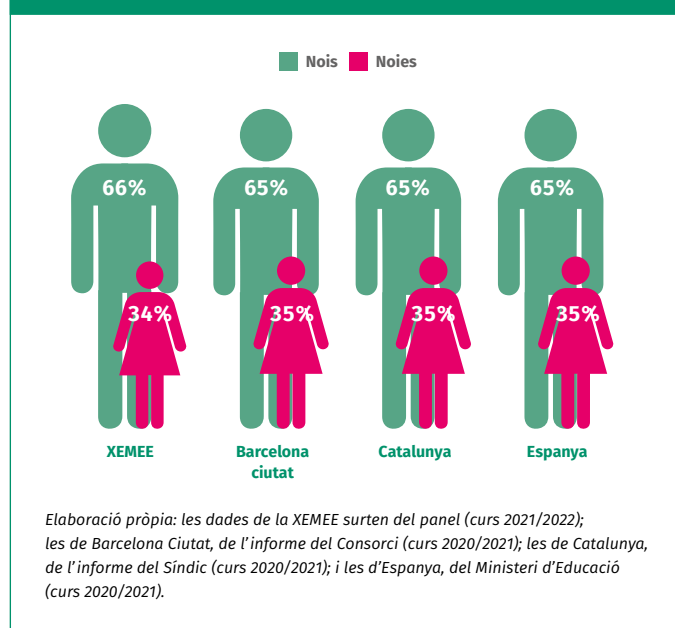
15 Informe alumnat NESE A, curs 2020-21, Consorci d'Educació de Barcelona, gener de 2021.

de l'alumnat dels CEE són nois i el 35 % noies. Aquest biaix se sap que és en bona part a causa del Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), que afecta molt més els homes que les dones, en una relació de 4 a 1, diferència que no es registra en cap altra tipologia de discapacitat. La ciència encara no ha sabut explicar el motiu d'aquest fenomen. Si es mira centre per centre, crida l'atenció que n'hi hagi un (El Pi, de Terrassa), en què la proporció sigui a la inversa (63,9 % de noies i 36,1 % de nois), però, tenint en compte que és un centre amb un nombre d'alumnes força baix (36), qualsevol variació pot alterar ràpidament aquests percentatges.

ALUMNES A CEE: EDATS



ALUMNES A CEE: DISTRIBUCIÓ PER SEXE

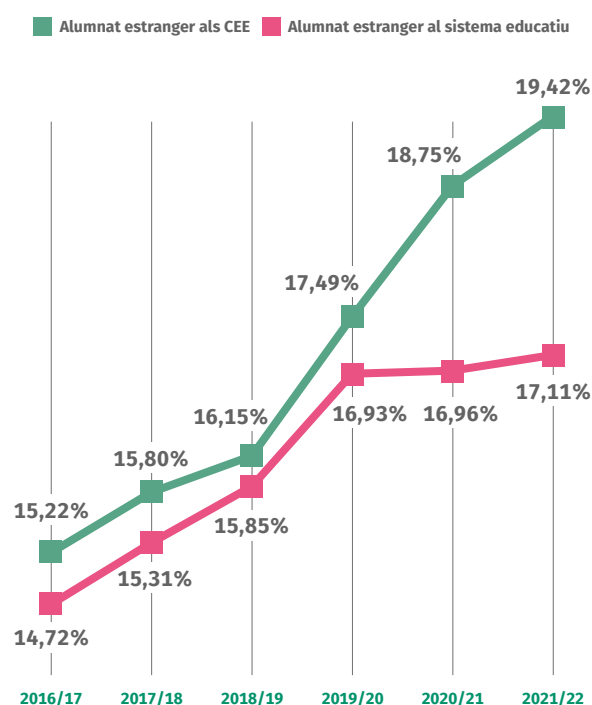


Pel que fa a l'origen de l'alumnat, el Síndic ja alerta en el seu informe d'una "sobrerepresentació de l'alumnat estranger als centres d'educació especial". La dada que dona el Síndic és que el curs 2019/2020 la proporció d'alumnat estranger en els CEE (16,7 %) era lleugerament més elevada que la proporció d'alumnat estranger escolaritzat als centres ordinaris (14,9 %), un desequilibri que, segons deia, "s'ha mantingut més o menys estable en els darrers quatre cursos escolars". Dades aparegudes amb posterioritat ratifiquen i amplifiquen aquest biaix: segons un estudi sobre l'estat de la qüestió, cinc anys després del decret publicat per la Taula del Tercer Sector,¹⁶ el curs 2021/2022 el percentatge d'alumnes d'origen estranger als CEE catalans ja era del 19,42 %, mentre que en el conjunt del sistema educatiu català era del 17,11 %.

En el cas dels centres de la XEMEE, la dada que dona el panel pràcticament és la mateixa que la del conjunt català i, per tant, no es registra aquest biaix d'origen, ja que el curs 2021/2022 el 17,8 % de l'alumnat d'aquests centres era d'origen estranger. Ara bé, hi ha centres que estan molt per sota i d'altres molt per sobre. A una de les escoles, per exemple, aquest percentatge arriba al 30,2 %.

¹⁶ Dades del Departament d'Educació publicades al dossier *El decret d'escola inclusiva cinc anys després, un desplegament insuficient?*, publicat per la Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya i elaborat per la periodista Núria Martínez Ribot.

ALUMNES ESTRANGERS ALS CEE I AL SISTEMA: EVOLUCIÓ



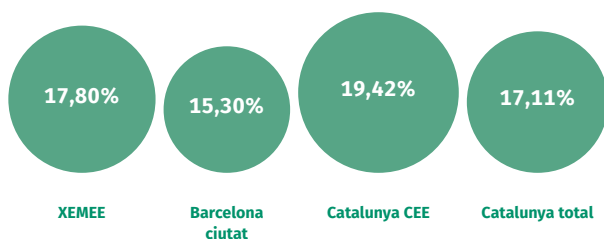
Dades publicades al dossier de la Taula del Tercer Sector, que cita com a font el Departament d'Educació.

El panel també s'interessa per l'empadronament de l'alumnat d'aquests centres, amb una gran variabilitat de resultats en funció de cada CEE. N'hi ha tres que tenen menys del 6 % de l'alumnat procedent d'altres municipis, tres que es troben en una forquilla que es troba entre el 15-27 %, i per últim tres més en els quals l'alumnat de fora el municipi suposa entre el 67 % i el 74 % del total. Si ens fixem en el cas de Barcelona ciutat, l'alumnat d'altres municipis propers representa el 25 % del total, d'acord amb l'informe que va fer el Consorci l'any 2021.

La gènesi mateixa dels centres d'educació especial explica que el seu repartiment pel territori sigui força desigual. A Barcelona, per exemple, només dos districtes (Sarrià-Sant Gervasi i Horta-Guinardó) concentren més de la meitat dels CEE que hi ha a la ciutat. A Catalunya hi ha una dotzena de comarques (les menys poblades) que no tenen cap centre d'educació especial, i en les quals l'escola rural és capaç d'escolaritzar amb èxit els infants amb diversitat. El CEE és molt poques vegades una opció d'escola de proximitat, però aquest no sembla que sigui un factor que desanimi les famílies que opten per aquest model.

ALUMNES A CEE: ORIGEN ESTRANGER

■ Percentatge d'alumnat d'origen estranger



Elaboració pròpia: les dades de la XEMEE surten del panel (curs 2021/2022); les de Barcelona Ciutat, de l'informe del Consorci (curs 2020/2021); les de Catalunya, del dossier de la Taula del Tercer Sector, que cita com a font el Departament (curs 2021/2022).



06

Heterogenis en la diferència

Seria un error, però, entendre l'alumnat d'aquestes nou escoles com un sol bloc. El panel revela diferències notables entre els diversos centres pel que fa al tipus d'alumnat que reben, com passa en general amb els CEE. On sí que hi ha coincidència és en l'alumnat que més creix, com es pot veure a partir de les respostes dels centres a la pregunta oberta sobre quin és el perfil d'alumnat que més s'ha incrementat en els darrers anys. Sis dels nou centres apunten a l'alumnat amb TEA, tres destaquen també el perfil conductual/salut mental, i tres més el de les malalties minoritàries/pluridiscapacitat.

I si hi ha un centre que clarament es desmarca de la resta pel que fa al perfil d'alumnat és l'Escola Maregassa, de Badalona, que està especialitzada en l'etapa postobligatòria i per això només compta amb alumnes de 16 anys o més, els quals, d'acord amb el panel, compten amb una major autonomia i menor dependència que la resta, i això es veu no només per l'edat. La major part dels seus alumnes presenten un diagnòstic de discapacitat intel·lectual lleugera o moderada, o de retard en el desenvolupament sense etiologia clara, i és l'escola amb un percentatge més baix d'alumnes amb TEA i amb pluridiscapacitats.

En canvi, a d'altres escoles, el 90 % dels seus alumnes amb discapacitat intel·lectual la tenen profunda o severa. A la major part d'escoles pràcticament la meitat tenen TEA.

Val a dir que el Departament d'Educació també publica una sèrie estadística sobre tipus de necessitats educatives especials, en la qual es veu com algunes es mantenen molt estables al llarg dels anys (la discapacitat auditiva, per exemple), mentre que n'hi ha d'altres que creixen molt. Entre aquestes destaquen els alumnes amb TEA (el curs 2021/2022 n'hi havia prop de 2.400 a tot el sistema) i les pluridiscapacitats (aquell mateix curs n'hi havia 1.175).

A l'hora d'analitzar les necessitats educatives de l'alumnat, el panel també ofereix altres dades que criden l'atenció. Per exemple, el fet que pràcticament la meitat de l'alumnat d'una de les escoles municipals d'educació especial afegeixin a la seva discapacitat cognitiva o motriu el condicionant de situació socioeconòmica o sociocultural. Això no passa únicament en aquest centre, però sí que és el que té un percentatge més destacat d'alumnes amb NESE A que també tenen NESE B. En el conjunt català, aproximadament el 14 % de l'alumnat amb NESE A també té la consideració de NESE B.



07

Una difícil reconversió

Alhora que l'acció dels CEEPSIR està sent valorada molt positivament per part dels centres ordinaris i de les famílies de l'alumnat que rep aquest suport, això no s'està notant en absolut en el que hauria de ser un *buidatge* gradual dels CEE. En altres paraules, som cada cop més capaços d'aconseguir que alumnes amb moltes necessitats de suport estiguin escolaritzats amb èxit a centres ordinaris, però això no s'està notant en la matrícula dels CEE, que continua sent molt elevada. Ho confirmen també les dades del panel d'educació, ja que la cobertura mitjana dels nou centres de la XEMEE és del 95,1 % (hi ha tres escoles amb algunes places lliures, cinc que fan el ple i una que fins i tot té més alumnes que places oficials). A la vegada, cinc de les nou escoles de la xarxa afirmen haver detectat un augment en la llista d'espera per accedir-hi.

De fet, els representants de les nou escoles de la XEMEE són preguntats sobre aquesta qüestió en el panel d'educació, amb respostes força interessants. De les nou escoles, només quatre consideren que alguns dels seus alumnes podrien estar escolaritzats en centres ordinaris, i vuit opinen que hi ha un tipus d'alumne que no podrà estar mai a l'ordinària malgrat que s'hi posin els recursos que siguin.

I quin és el perfil d'alumne que aquests centres no veuen possible d'escolaritzar segons el model inclusiu? La major part de respostes apunten novament a la pluridiscapacitat, normalment amb greus afectacions de salut, el TEA profund i els trastorns greus de conducta, els tres perfils que més creixen entre l'alumnat dels centres d'educació especial que han participat en aquest panel (i possiblement dels CEE en general).

Quan aquests centres són preguntats sobre “els recursos que serien necessaris per a fer efectiva l'escolarització inclusiva dels alumnes amb un perfil més susceptible” d'incorporar-s'hi, la major part apunten als SIEI i els CEEPSIR, que de fet són dos recursos que ja existeixen, igual que tots els altres que apareixen a la llista de possibles respostes. Per tant, cal entendre que la pregunta va en el sentit de quins recursos caldria incrementar. Hi ha, però, dues escoles que no marquen cap de les caselles possibles, sinó la darrera: “Altres”. Seria interessant saber quins són aquests altres recursos que troben a faltar. Potser la infermera escolar? Unes pàgines més endavant del panel, es pregunta als enquestats quines categories professionals troben a faltar a la seva plantilla. Vuit de les nou escoles troben a faltar treballadors socials i cinc una ATS o diplomada en Infermeria. No sabem si les que no marquen aquesta casella és perquè ja compten amb aquest perfil a la seva plantilla o perquè no el veuen necessari.

Un apunt per acabar aquest apartat. Entre els anys 2017 i 2019, la federació Dincat va elaborar un estudi per analitzar les passes que caldria fer per a la transformació dels seus centres d'educació especial en centres proveïdors de serveis i recursos. En aquest estudi¹⁷ van participar set centres d'educació especial, que lògicament eren els que tenien més tradició / predisposició a fer aquest canvi de plantejament. Es va dissenyar i posar en marxa un pla de formació molt detallat per a tots aquests centres, basat en bona part en l'aprenentatge mutu, i es va fer una avaluació de la seva aplicació. I finalment, el febrer de 2020 —dies abans del confinament— es van presentar els resultats d'aquest pla pilot.¹⁸ La primera de les 16 conclusions era que, “malgrat les inèrcies, dificultats i també possibilitats inherents al funcionament diari dels CEE, si es donen unes determinades condicions (formació i

¹⁷ La transformació dels Centres d'Educació Especial. Una proposta de millora. Dincat-Plena Inclusió, octubre 2019. Informe a càrrec de Josep Font, Climent Giné, Mariona Torredemer i Paula Aguirre.

¹⁸ Vegeu: Víctor Saura: “Un full de ruta per a la transformació dels centres d'educació especial”, *El Diari de l'Educació*, 13 de març de 2020.

suports), els centres innoven, canvien i es transformen”. És a dir, tot CEE pot esdevenir CEEPSIR amb l'acompanyament necessari.



08

Les estadístiques no ajuden

Els CEEPSIR no sembla que estiguin servint per invertir la tendència dels CEE a omplir-se, com tampoc ho han anat aconseguint les SIEI (anomenades USEE des de la seva creació, el 2004, fins al canvi de nom amb motiu del decret 150/2017) en els seus prop de vint anys d'existència i de creixement sostingut. I ningú sembla tenir una explicació clara de per què per molts “recursos per a la inclusió” que sumi el sistema ordinari la matrícula dels CEE continuï tendint a augmentar. “Ser CEEPSIR és una oportunitat de transformar un CEE, però si ens segueixen enviant alumnes no podem destinar més professionals a fer suport a l'ordinària i per tant no estarem caminant cap a aquesta necessària transformació”, es lamentava Jordi Sunyol en un reportatge publicat a *El Diari de l'Educació* el juny de 2022.¹⁹

En aquest mateix reportatge, Josep Font, exdirector del CEE L'Estel, de Vic, afegia que “la majoria dels CEE veuen aquest reconeixement [el fet d'obtenir la dotació CEEPSIR] com una mesura de transformació volguda i practicada de fa temps i també, per què no dir-ho, de subsistència. Els CEE han tingut històricament molt poc suport de l'Administració, poca normativa que els reguli i poca definició del que han de ser i fer”. En altres paraules, d'acord amb Font (un dels autors de l'estudi de Dincat citat abans), el CEE que vulgui subsistir faria bé d'esdevenir CEEPSIR.

Les estadístiques oficials tampoc ajuden a entendre-ho, en primer lloc perquè el concepte d'alumne amb

¹⁹ “El sistema inclusiu es reforça amb 65 professionals de CEEPSIR; què implica?”, *El Diari de l'Educació*, 05/07/2022.

necessitats educatives per raó de discapacitat o trastorn mental (NESE A) ha anat variant al llarg dels anys, la qual cosa impedeix disposar de sèries estadístiques llargues. Això és el que, per exemple, ha facilitat un fenomen paranormal segons el qual els CEE cada cop tenen més alumnes a la vegada que el percentatge d'alumnes amb NESE escolaritzats en CEE baixi. En uns anys, els alumnes dels CEE van passar de representar més del 30 % de tots els que tenien dictamen (és a dir, de tot l'alumnat amb discapacitat, aproximadament el 70 % estava en escola ordinària) a menys del 20 %, sense que la matrícula dels CEE hagi baixat. Simplement, va canviar el concepte de l'alumne amb NESE A i es va ampliar l'univers amb alumnes que ja estaven escolaritzats en el sistema ordinari.

Un altre fet que ha alterat les estadístiques ha estat la irrupció dels IFE (Itineraris de Formació Específic), ja que aquests han contribuït força a l'increment de l'alumnat als centres d'educació especial. Dit d'una altra manera, des de l'aprovació del decret 150/2017 fins avui, la població d'alumnes escolaritzats en CEE a tot Catalunya ha passat de ser, aproximadament, de 6.839 (curs 2017/2018) a 8.067 (curs 2021/2022), segons les dades oficials del Departament d'Educació.²⁰ Ara bé, una part important

20 Xifres publicades a la [pàgina d'estadístiques](#) del Departament d'Educació. Val a dir que aquestes xifres no s'assemblen gaire a les publicades en el dossier sobre el decret d'escola inclusiva per la Taula del Tercer Sector Social, en el qual també es donen unes xifres d'alumnat de CEE citant com a font el Departament d'Educació. En aquest dossier es diu que el curs 2016/2017 hi havia 5.143 alumnes a CEE i el 2021/2022 n'eren 6.153, la qual cosa representaria el 15,54 % del total d'alumnes amb dictamen de NESE A. Aquesta discrepància en les dades no es pot explicar únicament pels alumnes d'IFE als CEE.

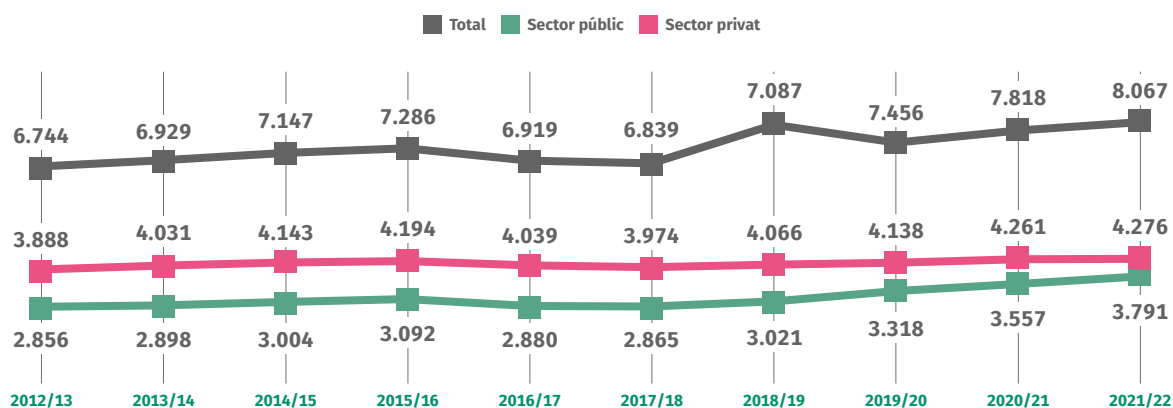
d'aquest creixement s'explica per l'obertura de nous IFE, un itinerari de nova creació de quatre anys que està donant una resposta formativa postobligatòria molt necessària als alumnes amb discapacitat intel·lectual o trastorns de salut mental, i que s'ofereix, més o menys a parts iguals, a través d'instituts públics d'FP i de CEE. Els alumnes d'un IFE ofert per un CEE apareixen a les estadístiques com a alumnes d'aquell CEE i per això són difícilment comparables amb les xifres d'alumnes de CEE d'abans que existissin els IFE.

La següent gràfica mostra aquest increment en el nombre d'alumnes i com aquest es dona especialment en el sector públic, no pel fet que hagi augmentat el nombre de centres, sinó perquè han augmentat les places, possiblement pels nous IFE i la demanda en altres etapes.

A banda, les dades sobre un mateix curs que es troben en els nivells autonòmic, estatal i europeu tampoc acostumen a coincidir al 100 %. De vegades, fins i tot poden causar desconcert per inversemblants. Només un exemple: l'Agència Europea per a l'Educació Inclusiva publica uns indicadors²¹ força detallats sobre els seus països membres, amb dades naturalment proporcionades per aquests. És interessant el fet que, entre els diversos indicadors, es fa la distinció entre els alumnes amb discapacitat escolaritzats en educació *mainstream* i els que ho estan en educació inclusiva (per a la qual cosa es considera que han de passar més del 80 % del seu temps amb el grup classe). Un CEE, una aula hospitalària

21 [Cross-country reports](#), European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

ALUMNES A CEE A CATALUNYA PER CURS I TITULARITAT



Dades del Departament d'Educació.

o l'atenció domiciliària es compta fora del *mainstream*, mentre que una aula especial en un centre ordinari és *mainstream*, però no inclusiu. El cas és que Espanya dona una dada per a cadascun d'aquests conceptes, quan és evident que en les dades locals aquesta distinció no existeix. De fet, segons aquestes dades, el 100 % dels alumnes espanyols en postobligatòria estan escolaritzats d'acord amb el model inclusiu. Això, evidentment, no quadra amb la realitat.



09

L'etapa postobligatòria

Els centres d'educació especial van anar avançant, assumint buits d'escolarització, a mesura que els seus alumnes es van anar fent grans. Primer eren escoles pensades per a nens i nenes amb discapacitat intel·lectual, després van haver de pensar en adolescents, i en acabat van ser els CEE els primers a omplir el buit de l'etapa postobligatòria, la que, no se sap ben bé per què, representa que comença als 16 i finalitza als 21-22 anys. El que hi ha a partir d'aquí és el món laboral o assistencial.

Fins fa ben poc, fins i tot alumnes amb discapacitat intel·lectual que feien tot l'itinerari d'educació obligatòria en centres ordinaris es trobaven amb els CEE com a única opció per continuar la seva formació un cop finalitzat quart d'ESO. La capacitat del sistema educatiu d'incorporar alumnat amb discapacitat intel·lectual i de desenvolupament tant al batxillerat com a la formació professional de grau mitjà és, encara avui, irrisòria: el curs 2021/2022, en tots els batxillerats catalans, només hi havia 583 alumnes amb alguna discapacitat (una xifra que representava l'1,47 % del total d'aquest alumnat), i a l'FP, 620 (1,57 %).²² I possiblement es tracti d'alumnes amb discapacitat motriu o sensorial. Tot això explica per què,

²² Dades del Departament d'Educació publicades al dossier *El decret d'escola inclusiva cinc anys després, un desplegament insuficient?*, Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.

avui dia, els CEE són tan presents en aquesta etapa, fins al punt que n'hi ha alguns, com el cas de l'Escola Maregassa de Badalona, que s'hi dediquen exclusivament. El problema és que aquesta és una etapa no necessàriament subvencionada i això fa que sigui de molt difícil accés per a l'alumnat amb NESE A i B. Així es veu a l'estudi que es va fer de Barcelona: l'alumnat amb NESE A i B representa el 20 % del total en l'etapa obligatòria i el 3 % en la postobligatòria.²³ Cal deduir, doncs, que aquest perfil d'alumnat (NESE A i B) registra un fort abandonament escolar.

Cap dels centres de la XEMEE ofereix un Itinerari de Formació Específica (IFE), que com hem dit tenen una duració de quatre anys, o 3.360 hores de formació. Val a dir, però, que aquests es van inspirar precisament en la tasca d'escoles especials especialitzades en formació postobligatòria com Maregassa, i d'aquí que tinguin tants punts en comú amb alguns dels PFIE (programes de formació i inserció especials) que ofereix aquesta escola, ja que la matèria és semblant (vendes i atenció al públic, tasques d'oficina, jardineria...) i l'objectiu és idèntic: encaminar els seus alumnes cap al món laboral, a l'empresa ordinària o a centres especials de treball (CET), i d'aquí que es doni molta importància a les pràctiques laborals o la formació en centre de treball, com fan els graus d'FP. La principal diferència és el nombre d'hores i el fet que aquells qui completen l'IFE obtenen un títol oficial equivalent a una FP bàsica.

En el panel, la major part d'escoles responen a la pregunta oberta sobre el motiu pel qual tenen alumnes de més de 16 anys amb arguments com que no hi ha més oferta formativa al municipi, o pel tipus de discapacitat que tenen els seus alumnes, que és una altra manera de dir que no tenen cap altra alternativa. Un dels centres ho diu amb una expressió tòpica: "Són perfil d'escola especial".

Des de la seva creació, el curs 2016/2017, l'oferta d'IFE ha anat creixent, però a un pas molt lent (un nou IFE per cada servei territorial cada curs), per la qual cosa encara avui molts joves que estarien interessats a cursar-lo no ho poden fer. Així doncs, els CEE continuen sent, ara per ara, una eina imprescindible per assegurar la continuïtat formativa de l'alumnat amb discapacitat durant aquells anys que l'escolaritat ja no és obligatòria i la persona encara no està prou madura per afrontar amb garanties d'èxit una primera experiència en el mercat laboral.

²³ *Informes alumnat NESE A. Curs 2020-21.* Consorci d'Educació de Barcelona.



Reptes pendents i línies de treball futures

Sembla evident que, mentre el sistema educatiu ordinari no sigui capaç de donar una resposta educativa de qualitat a tot l'alumnat, els centres d'educació especial tindran prou demanda per seguir existint, fins i tot aquells que no tinguin cap voluntat de transformació. A la vegada, però, també sembla evident que mentre aquests centres existeixin tendiran a omplir-se, davant la inèrcia del sistema a centrifugar l'alumnat no normatiu. Aquestes dues forces cinètiques, molt arrelades, contrasten amb la normativa, nacional i internacional, que s'ha anat construint al llarg dels darrers vint anys i que apunta a la necessitat de transformar, fins i tot d'erradicar, aquest tipus de centres. La gran paradoxa, doncs, és que els CEE són avui un model de centres molt necessaris que no haurien d'existir.

A la vegada, el capital humà i els coneixements d'aquests centres, però, són un bé molt preuat pels experts en educació inclusiva. I d'aquí que faci vora quaranta anys que, amb més o menys convenciment, el camí cap a l'escola inclusiva passi, en part, per aconseguir que aquest bé tan preuat sigui utilitzat per afavorir la inclusió. Com ens recorden els professors Soldevila-Pérez, Calderón-Almendros i Echeita,²⁴ ni un recurs és inclusiu si no se'n fa un ús inclusiu, ni l'educació no inclusiva és únicament aquella que es dona als CEE, ja que les aules especials dins de centres ordinaris, els centres educatius ordinaris que pateixen segregació —que no són pocs— o qualsevol enfocament competitiu, selectiu i exclouent de l'aprenentatge també allunyen el sistema del model d'escola inclusiva.

24 Jesús Soldevila-Pérez, Ignacio Calderón-Almendros i Gerardo Echeita: "My (School) Life is Expendable: Radicalizing the Discourse Againsts the Miserias of the School System". A Jordi Collet, Mila Naranjo, Jesús Soldevila-Pérez (Ed): *Global Inclusive Education. Lessons from Spain*. Springer, Londres, 2022.

Com ha apuntat en alguna ocasió Josep Font, els aproximadament 8.000 alumnes dels CEE repartits entre els més de 5.000 centres educatius que hi ha a Catalunya donen una mitjana d'1,5 alumnes per centre. Diu Font: "No sembla que això pogués ser considerat una invasió massiva d'alumnes amb NESE, però implicaria que el sistema educatiu fos més inclusiu? Penso que l'educació inclusiva va més enllà d'aquests plantejaments".

Es podria dir, doncs, que els CEE són avui molt més conseqüència que no pas causa. Seguirien existint si el sistema ordinari oferís una resposta de qualitat a tot l'alumnat?

Com hem vist, però, la transformació d'aquests centres és pràcticament impossible si estan plens i falten mans, o si no tenen una dotació extra de personal especialitzat (que és el que són els CEEPSIRS) per poder fer una transferència al sistema ordinari. Sembla clar, doncs, que el primer repte dels centres de la XEMEE, per aprofundir en la tasca que molts ja han començat, passaria per aquests dos vectors: menys matrícula i/o més professionals.

També és evident que aquesta condició no es troba, ni de bon tros, en mans dels mateixos centres, ni dels seus ajuntaments, si bé en l'àmbit de les OME (oficines municipals d'escolarització) i de les taules de planificació local es podria treballar en aquesta direcció, en coordinació amb els ST d'Educació. Potser també es podria començar per analitzar els motius de la sobrerrepresentació de l'alumnat d'infantil i de primària d'alguns d'aquests centres.

La creació de nous CEEPSIRS hauria d'animar també l'intercanvi entre ells, al marge de la seva naturalesa. A Barcelona ciutat, ha estat molt positiva la col·laboració entre els CEEPSIRS, públics i concertats, des que es van posar en marxa el 2017, segons expliquen persones que han participat en aquesta experiència, per la qual cosa es podria pensar en la creació de xarxes de CEEPSIR públics i concertats en l'àmbit de la província, o possiblement seria millor en l'àmbit de cada regió educativa, a fi que aquesta coordinació es faci també en els respectius serveis territorials del Departament d'Educació (a Barcelona província: Baix Llobregat, Catalunya Central, Vallès Occidental, Vallès Oriental-Maresme, Barcelona comarques) i amb la inspecció educativa.

Cal recordar que en l'àmbit provincial de Barcelona hi ha CEEPSIR concertats com L'Estel (Vic), Jeroni de Moragas -

Ampans (Manresa), Crespínell (Terrassa) o Xaloc (Sabadell), alguns dels quals amb una llarga tradició de col·laboració i suport al sistema ordinari dels seus respectius entorns. I que, com hem dit, a banda dels que s'hi van sumar el 2022, aquest mateix mes d'agost de 2023 se n'hi han afegit més. Caldria esbrinar quina és la via que han de seguir els CEE municipals per esdevenir CEEPSIRS, ja que en l'últim concurs del Departament n'han resultat exclosos.

També en l'etapa postobligatòria els CEE han de tenir un gran protagonisme en els pròxims anys, ja que és un dels àmbits en els quals cal ampliar el focus de l'educació inclusiva (juntament amb la bressol, formació de persones adultes i universitat), com ho prova el fet que sigui una de les propostes que recentment ha fet la TAPSEI²⁵ al Govern. Els CEE poden jugar-hi un paper, bé sigui a través de la creació de nous IFE, o bé explorant un nou camí, encara avui per obrir, de suport i transferència amb els centres que ofereixen graus mitjans de formació professional, i en els quals l'alumnat amb NESE A és molt esporàdic, per no dir inexistent.

Tot això, com ja ha quedat clar, ha d'anar acompanyat d'accions i transformacions que no depenen dels centres d'educació especial ni dels seus professionals, sinó molt especialment de l'Administració i la comunitat educativa, ja que, sense un increment substancial de recursos, educatius i sanitaris, però també sense una nova manera d'entendre la funció de l'escola, és pràcticament impossible pensar en un canvi de tendència pel que fa a la demanda de matrícula dels CEE, requisit imprescindible per afrontar amb garanties la seva transformació en centres proveïdors de suports i recursos.

²⁵ Taula de Participació per un Sistema Educatiu Inclusiu. Vegeu: *Fent camí cap a l'educació inclusiva*. Dossier publicat per Social.cat en col·laboració amb la Direcció General d'Educació Inclusiva.



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació